

Шульжук Н. В.

ВПЛИВ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МОВОЗНАВЧОЇ НАУКИ НА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено пріоритетні галузі сучасного мовознавства в умовах когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, виявлено їх вплив на методику викладання української мови у ВНЗ та на сучасні підходи до професійної мовної освіти.

Ключові слова: наукова парадигма, лінгводидактика, когнітивно-дискурсивна лінгвістична парадигма, когнітивна методика.

В статье определены приоритетные отрасли современной лингвистики в условиях когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы, выявлено их влияние на методику преподавания украинского языка в ВУЗе и на современные подходы к профессиональному языковому обучению.

Ключевые слова: научная парадигма, лингводидактика, когнитивно-дискурсивная лингвистическая парадигма, когнитивная методика.

The development of prior branches of modern linguistics in the conditions of cognitive and discursive linguistic paradigm is characterized in the article, its influence on the methodology of Ukrainian language teaching in the higher educational establishments and on modern approaches to professional language education.

Key words: scientific paradigm, lingual didactics, cognitive and discursive linguistic paradigm, cognitive methodology.

Зміна парадигми в сучасному науковому пізнанні робить проблему людини центральною, у зв'язку з чим тривалий період панування системно-структурного підходу до аналізу мовних явищ змінився антропоцентричним, а об'єктом вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень став процес набуття й переробки інформації, що безпосередньо пов'язаний із реалізацією когнітивної діяльності людини. Тому ні філологічна освіта, ні лінгводидактика не можуть розвиватися в рамках старих парадигм.

Методика навчання української мови у ВНЗ – молода галузь лінгводидактики, проте вона спирається на міцну наукову основу, оскільки виявляє зв'язки з іншими науками, з розвитком яких значною мірою пов'язаний і розвиток методики. Так, на стику з філософією методика визначає свої вихідні методологічні позиції. Тісні зв'язки методики навчання української мови з педагогікою вищої школи визначають мотиви, зміст, мету й методи навчання. Однак найтісніші зв'язки з методикою викладання української мови у ВНЗ виявляє провідний лінгвістичний курс на філологічних факультетах ВНЗ – «Сучасна українська літературна мова», який забезпечує лінгвістичну освіту майбутніх філологів і формує їхні мовленнєві уміння й навички, адже методика вивчення будь-якого розділу мовознавства передусім ґрунтується на лінгвістичному матеріалі.

Посилення лінгвофілософського компонента в лінгвістичних студіях на початку ХХІ ст., зумовлене прагненням учених переглянути загальні підходи й принципи дослідження мови, сприяло створенню сучасного парадигмального простору лінгвістики, представленого співіснуванням двох домінантних парадигм – прагматичної та когнітивної, синтез яких зумовив становлення нової когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми, орієнтованої не лише на способи представлення знань у мові, а й на комунікативну компетенцію мовця [12]. Усе це, безумовно, вплинуло й на вибір підходів до професійної мовної освіти.

Проблеми методики викладання української мови у ВНЗ стали об'єктом вивчення небагатьох монографічних і дисертаційних досліджень, тому, як справедливо зауважує професор Л. І. Мацько, складається ситуація, з якої «найпростішим виходом є: у виші додати з української мови те, чого не дали в школі... Ясно, що вихід малоєфективний і несучасний. Він не відповідає ідеї гуманізації процесу, переорієнтації пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів» [7, с. 24]. Відтак мовознавцям і методистам вкрай необхідно зосередити увагу на методиці мовного навчання й виховання у вишах.

Мета статті – виявити вплив основних тенденцій розвитку мовознавчої науки на методику викладання української мови у ВНЗ як галузі лінгводидактики та на сучасні підходи до професійної мовної освіти в умовах когнітивно-дискурсивної лінгвістичної парадигми.

Огляд фахової періодики засвідчив, що більшість науковців особливо перспективною для розв'язання означених освітніх завдань вважає модель навчання рідної мови, що ґрунтується на поєднанні функційно-стилістичного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, особистісного та компетентнісного підходів.

Поділяючи думку Н. Баранник, відзначаємо, що граматика розкриває закономірності, які визначають особливості словозміни, творення слів і сполучення в реченні, однак вона «не дає жодних рекомендацій щодо того, які саме одиниці мови найкраще підходять до тієї чи іншої ситуації мовлення» [2, с. 55]. Функційно-стилістичний підхід «дає змогу усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функційними аспектами мови та мовлення, з'ясувати закономірності використання стилістичних ресурсів мови в різноманітних комунікативних актах, відпрацювати вміння доцільно використовувати мовні одиниці залежно від змісту висловлювання, мети, ситуації та сфери спілкування, враховувати їхню національно-культурну семантику, особливості її вияву в соціально-мовленнєвих ситуаціях» [1, с. 297].

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує виховання мовної особистості у процесі мовленнєвої діяльності, що передбачає формування комунікативних умінь і навичок. Проте комунікативні стратегії мовця корегуються не лише загальною стратегією комунікативної ситуації, а й зв'язком мови з культурою народу, його побутом, звичаями, міфологією, менталітетом. Тому серед основних напрямів державної національної освітньої політики окреслено принципи її органічного зв'язку з національною історією та культурою. Ось чому у процесі формування мовної особистості важливою є не лише мовна компетенція, а й комунікативно-прагматичні та етнічні її складові.

Одним із найважливіших напрямів сучасної професійної філологічної освіти є формування в словесників фундаментальних фахових компетенцій, у зв'язку з чим значна частина дослідників як основу ефективного навчання розглядає компетентнісний підхід, згідно з яким мета навчання мови визначається через поняття «компетенція».

Запропонувавши власне бачення концептуального підходу до реалізації завдань компетентнісного навчання української мови, Н. Голуб наголошує на різночитанні понять «компетенція» та «компетентність», добираючи до їх тлумачення відповідні ключові слова. Поділяючи думку дослідниці, під компетенцією розуміємо «знання і вміння у певній сфері людської діяльності», а під компетентністю – «якісне застосування компетенцій», тобто, «компетентність являє собою компетенції, помножені на досвід ефективного застосування їх і є позитивним результатом набуття компетенції» [15, с. 28].

Проте на заваді ефективного впровадження компетентнісного підходу в процес навчання майбутніх філологів стоїть низка нерозв'язаних проблем. На жаль, мусимо погодитись із думкою Н. Голуб про те, що «досі не запропоновано жодного варіанту узгодження всіх елементів непростого механізму компетентнісного навчання української мови» [15, с. 30]. Нові програми і плани, за якими готують студентів-філологів, повинні ліквідувати прірву між науковою теорією й існуючою практикою. Відповідно перегляду потребують і вишівські підручники й посібники, оскільки, наприклад, підручники з синтаксису не дають відомостей із теорії мовної комунікації, дискурсу і дискурсивного аналізу. Цю прогалину поки що заповнюють праці Ф. Бацевича та О. Селіванової. До того ж на сьогодні, як справедливо зауважує М. Я. Плющ, існує «критично велика відмінність між змістом шкільного курсу мови та названим курсом вищої школи, як і відмінність у трактуванні мовних одиниць та їх функціонування в актах мовлення, у тексті» [9, с. 127].

Розвиток пріоритетних галузей лінгвістики вплинув на формування нових підходів до навчання рідної мови (українознавчого, етнопедагогічного, культурологічного) та на розвиток комунікативної й когнітивної методик. Основним завданням комунікативної методики є «формування комунікативно-компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якості власного мовлення» [8, с. 20]. Під когнітивною методикою вчені розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного» [8, с. 5]. За такого підходу мовні одиниці вивчають як концепти – глибинні значення розгорнутих змістових структур та особливі сигнали культурної інформації.

Українська дослідниця О. Копусь розглядає категорію концепту в межах лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного підходів, презентованих у працях О. С. Кубрякової, О. О. Селіванової, В. В. Жайворонка та ін. Уважаючи текстову компетенцію найвищим щаблем філологічного осягнення текстового концепту, О. Копусь докладно вивчила методику концептуального аналізу художнього твору [15, с. 55].

Працюючи з текстами різних типів і стилів мовлення, студенти-філологи вдосконалюють мовні, мовленнєві, культуромовні, естетичні, творчі вміння й навички, засвоюють стилістичні норми. Проте врахування лише змістового боку висловлення не завжди гарантує ситуацію успіху, у зв'язку з чим останнім часом з'явився неабиякий науковий інтерес до змісту і структури дискурсивної компетенції, яку О. Кучерява вважає одним із найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції мовця – «здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні й писемні) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро– і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів» [6, с. 256].

Комунікативна та когнітивна методики доповнюють одна одну і «забезпечують досягнення основної мети мовної освіти – формування й розвиток комунікативної компетенції кожного, хто вивчає українську мову як державну і як рідну» [4, с. 15].

Урахування суб'єктивного чинника мовленнєвої дії стало предметом дослідження багатьох учених (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Карабан та ін.), у мовознавчій науці це вплинуло на розвиток нової галузі – лінгвістичної прагматики (або прагматичної лінгвістики). Очевидно, тому Раїса Дружененко в контексті комунікативно-когнітивної методики пропонує виокремити прагматичний компонент навчання мови, оскільки вагомим для мовця, на її думку, є не просто відчувати себе учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії й тактики відповідно до умов спілкування [4].

Таким чином, реалізація складових професійної комунікативної компетенції студента-філолога (лінгвістичної, прагматичної, предметної, технічної) пов'язана з упровадженням у практику викладання новітніх досягнень мовознавчої галузі та їх лінгвометодичною інтерпретацією. Так, розвиток етно-, соціо- і психолінгвістики, лінгвокультурології, комунікативної, когнітивної, функційної лінгвістики, лінгвістики тексту зумовив появу нових курсів у навчальних планах для студентів філологічних спеціальностей («Антропологічна лінгвістика», «Соціолінгвістика», «Лінгвокультурологія», «Порівняльна філологія», «Лінгвістика тексту», «Філологія в системі сучасного гуманітарного знання», «Сучасні проблеми філології», «Корпусна лінгвістика», «Теорія міжкультурної комунікації», «Лінгвістичне слов'язознавство», «Дискурсологія» та ін.). Аналіз сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних наукових парадигм переконує, що варто погодитись із думкою Т. Симоненко про необхідність комплексного підходу до формування професійної комунікативної компетенції майбутніх філологів на основі інтеграції комунікативно спрямованих лінгвістичних дисциплін [14].

Вищевикладене абсолютно узгоджується з переліком професійних вимог до випускника магістратури, що його запропонувала О. Семенов: володіння комунікативними стратегіями й тактиками; риторичними, стилістичними та мовними нормами і прийомами, адекватне використання їх у ході вирішення професійних завдань; володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, проведених іншими вченими; вияв здатності до самостійного збагачення, критичного аналізу й використання набутих знань у сфері філології у професійній діяльності; володіння практичними навичками проектування, конструювання, моделювання структури і змісту освітнього процесу в галузі філології [13]. Ці та інші професійні характеристики мають стати складовими професіограми мовника. Зрозуміло, що професіограма відображає ідеалізовані параметри особистості та професійної діяльності викладача. В. Буряк, систематизувавши всі вимоги до викладача, пропонує об'єднати професійні вимоги до нього в три основні комплекси: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання, уміння й навички з предмета (спеціальності) [3].

З метою формування у магістрантів необхідних навичок викладання української мови в університеті до навчальних планів факультетів української філології введено підсумковий курс у циклі лінгвістичних дисциплін – «Методика викладання української мови у ВНЗ», основне завдання якого полягає у виробленні педагогічної концепції викладання мови у вищому навчальному закладі. З-поміж умінь, навичок і способів діяльності, які повинні сформуватися у магістрів-філологів у процесі вивчення зазначеного курсу, О. Потапенко визначає такі: методологічні, тренувальні, організаційні, комунікативні, діагностичні, дослідницькі, комплексні [10].

С. Чемеркін доводить, що сьогодні будь-яка лінгвістична наука під час аналізу матеріалу повинна спиратися на дані інших дисциплін [16]. Так, сучасні лінгвістичні процеси, зумовлені глобалізацією, призводять до розмивання стилів і жанрів, тому лінгвостилістика повинна використовувати нелінгвістичні засоби аналізу мовного матеріалу – інформатики, соціології, семіотики, культурології тощо. Як приклад автор статті коментує стан розвитку лінгвістики в США, яка сьогодні вже не сприймається навіть як гуманітарна дисципліна (а соціальна) і пов'язана з когнітивістикою, психологією, нейробіологією, що значно розширило сферу практичного застосування мови, та у Великобританії, де у вищих навчальних закладах значно розширився перелік основних спеціальностей, пов'язаних із лінгвістикою, – глобальні комунікації, міжкультурні комунікації, мистецтво і гуманітарні науки, білінгвізм і мультилінгвізм, мови і наука про комунікації, мовленнєва діяльність і спілкування, цифрові технології в гуманітарних науках, комунікаційний дизайн.

З іншого боку, Олександр Потапенко, який в останні роки успішно працює в галузі культурології та етнолінгвістики, зауважує: «Часто кажуть, що лінгвістика нині має постати не у вигляді «ЯК-лінгвістики», а саме «ЧОМУ-лінгвістики» ... На нашу думку, сучасні (особливо когнітивні, лінгвокультурологічні) студії мають бути зрозумілими для самих учених, студентів, учнів, широкого кола читачів. Той термінологічний хаос, який триває понад півстоліття, робить навіть цікаві розвідки «мертвими», заграматикалізованими, незрозумілими, а тому безплідними. Для науки важлива не стільки форма,

назва, як з'ясування істинної сутності» [11, с. 58]. Акцентуємо увагу ще на одній важливій думці вченого-методиста: «Після читання наукової роботи людина має не лише збагатити свій інтелектуальний багаж, а й замислитися, здивуватися, захотіти самій дослідити певне явище, із чимось не погодитись. У читачів має хоча б частково змінитися погляд на світ, життя, суспільство» [11, с. 60].

Отже, сучасний етап розвитку лінгвістики та суміжних із нею наукових галузей диктує необхідність комунікативно-прагматичної переорієнтації методології викладання професійно орієнтованих практичних і теоретико-практичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Створення сучасних підручників і посібників з урахуванням поліпарадигмального простору сучасної лінгвістики та компетентнісного навчання забезпечить належну фахову підготовку майбутніх філологів.

Література:

1. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів-філологів / В. І. Бадер // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць Донецьк. нац. ун-ту. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – 301 с.
2. Баранник Н. Система роботи над розвитком граматико-стилістичних умінь студентів-філологів / Н. Баранник // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 7–8. – С. 54–57.
3. Буряк В. Викладач університету : вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 11–35.
4. Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови / Р. Дружененко // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 1(130). – С. 15–18.
5. Кузнецова Г. Наукові основи професійної вправності вчителя-словесника від ретроспекції до сьогодення / Г. Кузнецова // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 42–51.
6. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С. 254–261.
7. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
8. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
9. Плющ М. Я. Теоретико-пізнавальний і методичний аспекти створення підручників з сучасної української літературної мови для вищої школи / М. Я. Плющ // Вища освіта України № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Рівне : РДГУ, 2007. – Т. 1. – С. 126–128.
10. Потапенко О. І. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. – К. : Міленіум, 2005. – 401 с.
11. Потапенко О. Лінгвокультурологічна, ноосферна парадигма навчання мови у ВНЗ / О. Потапенко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – С. 57–60.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 711 с.
13. Семенов О. Мовно-методичний курс для магістрантів: здобутки і проблеми зарубіжної та української вищої школи / О. Семенов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2001. – № 1. – С. 62–72.
14. Симоненко Т. Реалізація у ВНЗ основних принципів навчання / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 8. – С. 53–55.
15. Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О. М., 2012. – Випуск 12. – 282 с.
16. Чемеркін С. Г. Глобалізація і сучасні лінгвістичні процеси / С. Г. Чемеркін // Мовознавство. – 2013. – № 1. – С. 59–65.